



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

Thaís Lucas de Melo Pereira

**ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E COMPREENSÃO
LEITORA EM ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR**

Orientadora: Prof. Dr^a. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino

JOÃO PESSOA

2017

THAÍS LUCAS DE MELO PEREIRA

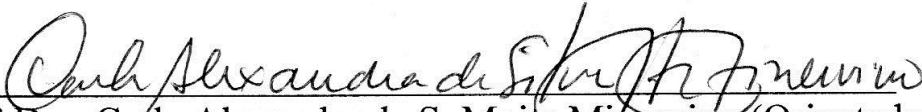
ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES
DE ENSINO SUPERIOR

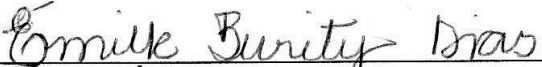
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino.

Aprovado em: 30 / maio / 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Carla Alexandra da S. Moita Minervino (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba


Prof.^a Ms Émille Burity Dias (Membro)
Universidade Federal da Paraíba

P436e Pereira, Thaís Lucas de Melo.

Estratégias metacognitivas e compreensão leitora em estudantes do ensino superior / Thaís Lucas de Melo Pereira. – João Pessoa: UFPB, 2017.

42f.

Orientadora: Carla Alexandra da Silva Moita Minervino

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Metacognição. 2. Compreensão leitora. 3. Ensino superior.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 159.95(043.2)

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR

Resumo: As estratégias metacognitivas de leitura são essenciais para monitorar a compreensão, principalmente no Ensino superior quando as exigências sobre leitura aumentam. O estudo de natureza transversal e descritiva objetivou analisar a relação entre compreensão leitora e o uso de estratégias metacognitivas em universitários, assim como, verificar as influências das variáveis idade, turno e período sobre as estratégias. Participaram 160 estudantes, de ambos os sexos com idade entre 18 e 59 anos, de diversas áreas. Os instrumentos utilizados foram Escala de Estratégias Metacognitivas em Leitura formato Universitário (EMEL-U) e o Teste de Cloze. Os resultados demonstraram que os universitários fazem uso de estratégias metacognitivas e as utilizam mais no decorrer da leitura, a compreensão leitora está no nível instrucional, aquém do esperado. Os dados mostraram que não existem correlações significativas entre compreensão leitora e as estratégias. Estes aspectos confirmam a necessidade de oportunidades que potencializem as habilidades metacognitivas no ensino superior, e aspiram estudos futuros de intervenções para melhorias na aprendizagem e desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Metacognição. Compreensão leitora. Ensino superior.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS E COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

1. INTRODUÇÃO

No decorrer da trajetória acadêmica dos indivíduos ocorrem múltiplas e significativas modificações na aprendizagem, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior há alterações no grau de exigência dos conhecimentos, principalmente no âmbito literário, tendo em vista que é a base para compreender a maioria dos conteúdos ensinados. O impacto dessas permutas é percebido mais especificamente no Ensino Superior, no qual a formação do discente perpassa pela necessidade de cumprir diversificadas atividades, estas devem propiciar situações de conhecimento para enfrentar e solucionar problemas constantemente encontrados, tudo almejando o desenvolvimento e aperfeiçoamento cognitivo para atuação profissional.

Nesta situação a maior necessidade dos estudantes está voltada em aprender e/ou (re) adaptar suas estratégias de estudo, visando favorecer a compreensão e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico. As estratégias metacognitivas têm como foco a autoavaliação da cognição, bem como, monitoramento do crescimento cognitivo (RIBEIRO, 2003). Podem ser utilizadas na leitura para solucionar problemas da compreensão textual, possibilitando aos estudantes serem leitores hábeis (JOLY, 2007), pois o objetivo principal da leitura é a compreensão, caracterizada como algo essencial para o ser humano no âmbito acadêmico, portanto, os discentes devem entender interpretar e fazer reflexões sobre as informações adquiridas (HODGES, NOBRE, 2012).

Então, as indagações a serem feitas, são: Será que os discentes de graduação aplicam estratégias metacognitivas em seus estudos? Mais especificamente, será que fazem uso de estratégias metacognitivas para compreender as informações passadas por intermédio de textos?

Estudos têm revelado que o uso de estratégias metacognitivas de leitura conduz a um crescimento de habilidades leitoras, como a compreensão (PRESSANTO, FONTANA, PAVIANI, 2011); como também, que estudantes do Ensino Superior usufruem de estratégias metacognitivas para compreender a leitura, mas também apontam que a falta de algumas estratégias metacognitivas conduzem á dificuldade de

compreensão (JOLY, DIAS, ALEMIDA, PAVIANI, 2011), bem como heterogeneidade estatística entre turno e período (JOLY, 2007).

Dessarte, a relevância das estratégias metacognitivas de leitura na compreensão dos estudantes universitários, a pesquisa foi dividida em dois estudos: O Estudo 1, tratou-se de uma revisão de literatura com o objetivo de verificar as publicações existentes entre os anos 2008 e 2017, que abordaram o conteúdo, bem como nortear e dar subsídio à conceituação. Para tal fim, utilizou-se a base de dados dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Estudo 2, foi uma pesquisa de natureza transversal, com delineamento descritivo e base analítica quantitativa. Com objetivo geral analisar a relação entre compreensão leitora e o uso de estratégias metacognitivas em universitários. Especificamente identificar as estratégias metacognitivas utilizadas e a frequência do seu uso; verificar a relação das estratégias sobre as variáveis idade, período e turno.

A pesquisa propiciou mais conhecimentos sobre estas estratégias no ambiente acadêmico do Ensino Superior, principalmente para dados que representem estudantes de instituição pública das áreas de humanas, exatas, saúde e linguística. E, que estes resultados inspirem estudos futuros de intervenções na aquisição das estratégias metacognitivas, para melhorias na aprendizagem e desempenho acadêmico.

A divisão do trabalho foi elaborada em três seções. A primeira está voltada para caracterização conceitual dos termos: Metacognição; Leitura; Compreensão leitora; Estratégias Metacognitivas e; Estratégias metacognitivas de leitura. Na segunda seção é apresentado o Estudo 1: Revisão sistemática da literatura e; Estudos realizados sobre metacognição e compreensão leitora em universitários. Na terceira e última seção está o Estudo 2: Método; Resultados; Discussões e Considerações Finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 COMPREENSÃO LEITORA

2.1.1 *Breve conceito de Leitura*

A leitura contrariando o senso comum pode ser compreendida como uma prática complexa, tendo em vista que esta envolve múltiplos processos cognitivos como, identificação de grafemas, correspondência grafa-fonêmica, reconhecimento de palavras e; funções fonológicas, semânticas e sintáticas de um idioma (SALLES, PAULA, 2016; OLIVEIRA, GERMANO, CAPELLINI, 2016).

Além dos processos cognitivos a leitura é compreendida como produto do ambiente; uma construção cultural e algo não natural. Vale destacar que não ocorre por hipóteses sobre a escrita, nem se aprende a ler lendo textos sem que haja inicialmente um processo de decodificação e compreensão (MORAIS, 2014). Durante o processo de alfabetização é indispensável que o aprendiz conheça as letras; compreenda o princípio alfabético e correspondência grafema-fonema, chegando ao entendimento de que as palavras se formam por unidades menores de sons e; por fim a compreensão (MALUF, SARGIANI, 2014).

Depois de estabelecido o processo da alfabetização a leitura desempenha um papel essencial para a aprendizagem, com valor significativo na vida de estudantes, tendo em vista que está diretamente ligada com a inserção cultural e social. Conforme o avanço dos anos escolares exige-se um nível de leitura maior de modo que os aprendizes compreendam o que leem e, estabeleçam um raciocínio crítico-reflexivo, aplicando os conhecimentos ao seu cotidiano. Portanto, a leitura é algo indispensável para o desenvolvimento acadêmico. Principalmente por esperar-se que os estudantes de ensino superior sejam leitores hábeis (ALCARÁ, SANTOS, 2013). Diante disto aborda-se a seguir a compreensão leitora.

2.1.2 *Compreensão e seus níveis*

Compreender textos é algo essencial e incontestável para o ser humano no meio social, sendo uma capacidade conjunta que envolve vários componentes. Evidencia-se como um recurso dinâmico que envolve construção de significados constantes. Ao ser

apresentado ao texto o leitor habilidoso utiliza estratégias para auxiliá-lo a entender e interpretar, no entanto, para uma leitura compreensiva é preciso mais que isto, deve haver reflexão e crítica acerca das informações. Portanto, um leitor participa ativamente do percurso para compreender um texto (HODGES, NOBRE, 2012; ALCARÁ, SANTOS, 2013).

Alguns autores fazem referência aos processos precisos à compreensão, a exemplo, de Giasson (1993 apud PRESSANTO, FONTANA, PAVIANI, 2011) para ela há cinco processos: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos. O primeiro refere-se a competências primárias como identificar as palavras, frases e selecionar a mensagem abordado. A segunda aborda aspectos de concordância e dedução. O terceiro volta-se para compreender o tema central ou o resumo deste. O quarto é o processo de produção e/ou reprodução no qual acontece a assimilação e acomodação por intermédio da elaboração mental e escrita. O último processo, a metacognição é denominada como controle do conhecimento do conhecimento.

Pressanto, Fontana e Paviani (2011), expõem que estratégias para construção de significado, podem ser subdivididas em microestruturas e macroestruturas. Estratégias microestruturais tem como base conhecer as estruturas que pertencem a linguística, voltando-se para um enunciando ou parte dele. Estratégias macroestruturais correspondem à compreensão global do texto como, gênero, tipologia e concordância.

Viana e Teixeira (2002) abordaram que a compreensão leitora acontece em cinco níveis: 1- compreensão literal; 2- compreensão inferencial; 3- julgamento; 4- apreciação e; 5-criação. O primeiro como o próprio termo retrata, volta-se para compreender de modo fidedigno o significado do que foi escrito, por exemplo, seguir as instruções passadas por um manual. O segundo é a capacidade de extrair informações não explícitas do texto, engloba dedução e construção do conteúdo objetivando o significado da informação. No terceiro ocorre à avaliação do significado, para tal, é preciso um pensamento crítico e a junção dos níveis anteriores, segundo Viana e Teixeira (2002):

“Neste nível o leitor questiona, analisa logicamente, e faz inferências para avaliar a veracidade da mensagem, distinguindo o sofisma subjacente à afirmação que parece verdadeira. A leitura avaliativa incluirá as capacidades de distinguir a realidade da fantasia e do facto da opinião, de avaliar o estilo do autor, de caracterizar as personagens, de detectar e avaliar os pontos de vistas do autor, etc.” (p. 22)

Ainda de acordo com as autoras o quarto nível (apreciação) é quando o leitor consegue estabelecer uma relação emocional com o assunto do texto, servindo como resposta as expectativas do leitor. A última etapa (criação) direciona-se pela capacidade de estabelecer novos pensamentos, opiniões e interpretações acerca das informações do texto.

O modo como o leitor utiliza a informação para solucionar um problema ou questionamento, configura-se como um processo criativo. A característica primordial deste nível é a autoexpressão na qual o indivíduo produz algo diferente de modo pessoal. As autoras afirmam que nesta etapa ocorre a exploração do pensamento divergente, denominado como as atitudes tomadas pelo leitor: desvendar significados que não estão explícitos no texto, questionar e argumentar sobre este e ainda, relacionar as partes do texto de modo inovador visando a interpretação.

Para que aconteça a avaliação da compreensão, segundo Bormuth (1968, apud SANTOS, et al, 2002) há três níveis: *frustração*, no qual o indivíduo retira informações do texto, porém, estas são inconsistentes e, conseqüentemente, atinge êxito mínimo na compreensão; o *instrucional* ocorre compreensão, todavia, os estudantes neste nível precisam de apoio extra (consultar dicionários, auxílio do professor, por exemplo); *independente* em que o leitor demonstra autonomia para compreender o texto e consegue fazer reflexões das informações, este nível é o esperado para estudantes de Ensino Superior.

Diante disso, salienta-se a importância do leitor monitorar a compreensão textual e controlar a cognição, para tal, é fundamental o uso de estratégias metacognitivas que possibilitarão monitorar, controlar e avaliar o entendimento das informações adquiridas ao longo de suas leituras, permitindo um desempenho acadêmico melhor e, evolução do pensamento crítico e reflexivo. Que serão abordadas de modo mais claro posteriormente, adiante será mostrado a conceituação de metacognição.

2.2. METACOGNIÇÃO

No decorrer do processo de aprendizagem ocorrem diversas demandas sobre a cognição, motivação (acontece em função da procura pelo conhecer) e estratégias de estudo, sendo essencial o entendimento sobre quando e como utilizá-las em função do

sucesso acadêmico. Para que haja a ampliação de habilidades intrínsecas e potencialização do processo de aprendizagem é essencial a metacognição. (BEBER, SILVA, BONFIGLIO, 2014).

A metacognição pode ser definida como o autoconhecimento e autocontrole das aprendizagens e cognição, em que o indivíduo indaga-se sobre: Como eu penso? Qual forma/estratégia melhor se adapta a minha aprendizagem? Como eu posso chegar ou cheguei a este pensamento? Bem como organizar, armazenar, modificar e utilizá-los de maneira mais significativa (JOLY, 2011; MARINI, 2006). Em suas características etimológicas, a palavra *metacognição* quer dizer para além da cognição, portanto, caracteriza-se como sendo mentalizar, examinar e aferir como se conhece (RIBEIRO, 2003). De modo resumido a metacognição pode ser compreendida como a capacidade do sujeito conhecer o próprio conhecimento. No momento em que isto ocorre, há a ampliação da sua capacidade de construção de saberes e a aprendizagem torna-se significativa e duradoura (PORTILHO, DREHER, 2012).

Mesmo com o conhecimento sobre a importância da metacognição para o progresso de aprendizagem, identifica-se ao longo dos estudos não existir um consenso unívoco para sua definição. Há duas vertentes teóricas para explicá-la uma que afirma sobre metacognição como sendo conhecimento acerca do conhecimento e; outra defende que a metacognição refere-se ao controle ou autorregulação (RIBEIRO, 2003).

A autorregulação pode ser expressa como a capacidade dos estudantes de administrar seus pensamentos, sentimentos e atitudes para alcançar uma meta de aprendizagem (BEBER, SILVA, BONFIGLIO, 2014; DIAS, 2011; JOLY et al, 2015; JOLY et al, 2011). Apresenta três fases: *planejamento*, *monitoramento* e *regulação*. Tal qual, *planejamento* está direcionado a análise dos fatores relevantes de um material e o conhecimento prévio, propiciando organizá-lo para posteriormente compreendê-lo. O *monitoramento* é exercido no decorrer da tarefa, sendo responsável por avaliar a atenção e questionamentos sobre o modo como ocorre à aprendizagem. A *regulação* é o marco final em que se realiza o ajuste das informações cognitivas adquiridas (DIAS, 2011; JOLY et al, 2011).

Isto posto, a autorregulação da aprendizagem pode ser entendida como um construto que oferece aos estudantes critérios de controle, incentivando-os a perceber os métodos de aprendizagem que utilizam. Todavia, as definições de autoconhecimento e autorregulação da cognição tornaram-se estritamente relacionados, de tal modo, que se

compreende a metacognição como sendo o monitoramento cognitivo (DIAS, 2011), conforme será abordado a seguir.

Os primeiros estudos a mencionarem o termo metacognição foram registrados na década de 1970, tendo como pioneiro John H. Flavell, que em seus estudos importava-se sobre o modo como as crianças raciocinavam acerca dos seus próprios pensamentos (DANTAS, RODRIGUES, 2014; DIAS, 2011; JOLY et al, 2011; PORTILHO, DREHER, 2012; RIBEIRO, 2003).

Flavell (1979, apud RIBEIRO, 2003) elaborou um modelo global acerca do monitoramento cognitivo que engloba quatro aspectos que estão inter-relacionados: *conhecimento metacognitivo*, *experiências metacognitivas*; *objetivos* e *ações* (estratégias). No qual o *conhecimento metacognitivo* abrange o entendimento que o indivíduo possui sobre os fatores da pessoa (intraindividual- conhecimento de si próprio, aptidões, limitações, interesses e atitudes; interindividual- principais diferentes entre si e os demais; e universal- todo conteúdo dominante numa cultura acerca da aprendizagem), tarefa (princípio da informação e como se deve solucionar esta atividade) e da estratégia (modos, processos e/ou atitudes para conseguir atingir os objetivos com mais eficiência). Os quais possibilitam aprender e perceber os momentos que devem ser utilizados.

As *experiências metacognitivas* representam as percepções conscientes que acontecem antes, durante ou depois da realização de uma atividade, proporcionando oportunidades para compreender a própria cognição. Os *objetivos* motivam e perpetuam ação e o esforço cognitivo, podendo ser alterado ao longo do desenvolver da tarefa. As *ações* ou *estratégias* estão dentro do tema central e de maior interesse, pois denotam as estratégias que intensificam e avaliam o progresso cognitivo. Elas compreendem duas vertentes: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. (FLAVELL 1979, apud RIBEIRO, 2003). No entanto, o foco da discussão são as estratégias metacognitivas, abordadas em seguida.

2.2.1. Estratégias metacognitivas

Basicamente, cabe uma breve explanação sobre o que se trata estratégias de aprendizagem. Que podem ser consideradas como exercício de controle sobre os processos de aprendizagem para usá-los de modo mais significativo, potencializar a aquisição e retenção de informações (COSTA, 2016; PORTILHO, DREHER, 2012;

PORTILHO, 2006). Estratégias de aprendizagem são sequências dos métodos utilizados para fundamentar as etapas essenciais do processamento da informação: aquisição, armazenamento e utilização. Bem como, qualquer atitude adotada para cumprir uma atividade proposta no meio acadêmico (BORUCHOVITCH, 2007).

Quanto os tipos de estratégias de aprendizagem há as cognitivas, metacognitivas, afetivas e mistas. Nas cognitivas o estudante deve fazer uso de mais de uma estratégia de aprendizagem, como anotar, grifar o texto e parafrasear. As metacognitivas são utilizadas para dar suporte ao progresso executivo de controle, como planejar, monitorar e regular os processos cognitivos, mas também, atitudes comportamentais, assim, as estratégias metacognitivas possibilitam aos estudantes desenvolver o controle executivo de suas atividades. As afetivas voltam-se para controlar, transformar e excluir estados internos do aprendiz, pois estes podem influenciar de modo negativo o processamento da informação. As estratégias de aprendizagem do tipo mista centram-se no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, fazendo com que haja respostas positivas na aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2007).

No entanto, há de se indagar: Qual o diferencial entre as estratégias cognitivas e metacognitivas? Ribeiro (2003) apresenta de modo simples e completo a resposta para essa indagação. Em que estratégias cognitivas pretendem levar o sujeito a um objetivo cognitivo; e estratégias metacognitivas tem como finalidade a avaliação das estratégias cognitivas. Logo, utilizam-se estratégias cognitivas para crescimento cognitivo e estratégias metacognitivas para monitorar a evolução desse crescimento cognitivo.

Todavia, direciona-se a discussão nesta sessão as estratégias metacognitivas. Carrasco (2004, apud PORTILHO, DREHER, 2012) demonstra que estas englobam: conseguir examinar a própria execução cognitiva; conseguir separar uma estratégia para resolução de problemas; direcionar a compreensão do que se ler ou escuta; conseguir em determinada situação fazer a transferência de uma estratégia para outra; conhecer as demandas da atividade; conseguir selecionar os meios para cumprir as metas estabelecidas e; saber suas aptidões para neutralizar efeitos negativos das dificuldades.

Para compreender melhor o que são estas estratégias Portilho; e Dreher (2012), as divide em estratégias e subestratégias, que são três: 1. Consciência e as subestratégias: pessoa, tarefa e estratégia; 2. Controle as subestratégias: planejamento, regulação e avaliação; e 3. Autopoiese. A primeira estratégia consciência é vista como ter a consciência dos meios e competência que são precisas para realizar uma atividade. A segunda estratégia é o controle da atividade cognitiva. E a terceira estratégia

autopoiese são os significados construídos, pode ser compreendido como um *feedback* do que foi estudado. Dentre as estratégias metacognitivas há as estratégias de leitura que são utilizadas para facilitar a compreensão do texto lido, disserta-se sobre elas no próximo tópico.

2.2.2. *Estratégias metacognitivas de leitura*

As estratégias metacognitivas de leitura podem ser compreendidas como, procedimentos metacognitivos utilizados para resolução de problemas no âmbito da compreensão leitora. Diante disto, proporciona ao leitor uma compreensão ampla sobre as informações do texto, pois, elas possibilitam ao indivíduo ser um leitor hábil por intermédio de planejamento, monitoração e regulação do próprio desenvolvimento cognitivo. As estratégias metacognitivas envolvem tanto o progresso quanto o produto da leitura. Estas devem ser escolhidas levando em consideração o nível do leitor, a dificuldade do texto e o objetivo da leitura, para que seja possível o planejamento de meios para compreender o texto, já que a compreensão é o objetivo geral de toda leitura (JOLY, 2007).

Estas estratégias de leitura são categorizadas, por Pearson, Camperell (2001 apud JOLY, 2007) em globais, suporte e resolução de problemas. A primeira ocorre quando o sujeito faz a observação geral do texto (título, tópicos, número de páginas, assunto abordado). A segunda são os materiais utilizados pelo leitor para compreender os textos (marcação do texto, grifos, parafrasear, releitura). E, o último são as atitudes tomadas quando aparecem dúvidas ou impedimento de compreender as informações contidas no texto.

Quando o indivíduo faz à leitura de um texto as estratégias também podem ser usadas antes, durante e depois. A pré- leitura representa analisar o texto de forma geral (título, pontos em destaque, figuras e gráficos), bem como fazer suposições sobre as informações que possivelmente o texto deve conter, levando em consideração as informações que já adquiriu sobre o assunto. Durante a leitura são escolhidas as informações mais relevantes, espera-se que o leitor faça comparações entre as principais informações do texto com as predições selecionadas antes da leitura, para refutá-las ou ignorá-las conduzindo ao entendimento do texto. Depois da leitura, ocorre o processo de verificar a compreensão que foi adquirida do texto (JOLY, 2007).

Em resumo, as estratégias utilizadas no momento da leitura são: pré-leitura (análise global); durante a leitura (seleciona informações importantes? A leitura confirma os pensamentos iniciais do texto? Ou se contrapõem?); depois da leitura (que informações foram retidas? Qual o significado delas?). Cujo objetivo está voltado para aquisição das informações contidas no texto e a compreensão (JOLY, 2007).

Diante à relevância das estratégias metacognitivas de leitura na compreensão leitora dos estudantes universitários, adiante será apresentado o estudo 1.

3. ESTUDO 1: ANÁLISE SISTEMÁTICA DA LITERATURA

3.1. MÉTODO

Delineamento

Trata-se de um estudo de revisão sistemática da literatura, teve como objetivo geral verificar as publicações existentes que envolveram estratégias metacognitivas e compreensão em leitura. Bem como, nortear e dar subsídio à conceituação; averiguar as publicações realizadas entre os anos 2008 e 2017; verificar a natureza dos estudos; e verificar a caracterização das amostras utilizadas.

Instrumentos

Foi utilizada a plataforma dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas bibliotecas: *Onefile (Gale)*, *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, *Scopus*, *Scielo Brazil*, *Scielo Chile*, *Scielo*, *Social Science Citation Index (Web of Science)* e, *Library Information Science collection*.

Procedimentos

O estudo teve uma divisão de duas subpesquisas: a primeira voltada para a metacognição e a segunda para compreensão leitora, a seguir descrevem-se as pesquisas. Na primeira foram utilizados os descritores metacognição e leitura no período de 2008 a Janeiro de 2017. Na segunda pesquisa foram utilizados os descritores: metacognição, leitura e compreensão, no período de 2012 a Janeiro de 2017.

É importante destacar as pesquisas no *Google* acadêmico, buscando os seguintes descritores: estratégias de aprendizagem, metacognição, autorregulação, estratégias metacognitivas, compreensão leitora, estudantes, leitura, estratégias de leitura, aprendizagem, compreensão de textos e estratégias leitoras. Para encontrar artigos que contribuíssem na escolha da amostra, instrumentos e fundamentação teórica.

Inicialmente foram descartados artigos repetidos ou que não apresentavam os descritores no título, em seguida, leitura dos resumos, palavras-chave e tópicos da introdução. Depois se verificou a natureza do estudo, logo após a leitura do método. Os artigos que voltaram-se para universitários e revisão de literatura foram lidos detalhadamente e de modo íntegro.

Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão adotados foram: Artigos que continham os descritores no título, artigos publicados entre os anos 2008 e 2017; artigos de natureza descritiva e exploratória; artigos em que a amostra foi com universitários.

Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão adotados foram: artigos que não continham os descritores no título ou nas palavras-chaves; materiais repetidos publicados em revistas diferentes; não serem publicados entre os anos 2008 a Janeiro de 2017; estudos que não consideraram grupos populacionais e; artigos que não tiveram amostra com universitários.

3.2.RESULTADOS

Foram encontrados trinta e cinco artigos, no entanto, descartados os repetidos, os que não continham os descritores no título ou a relação entre eles (estratégias de aprendizagem; estratégias metacognitivas; e aprendizagem autorregulada), restando dezesseis artigos. Em seguida, realizou-se a leitura detalhada dos resumos e tópicos da introdução, diante disto restaram onze artigos. Posteriormente, verificou-se a natureza do estudo dos quais dois referem-se à revisão de literatura, tendo sido utilizados como referencial teórico. Nessa fase inicial permaneceram nove artigos.

No método o foco foi na amostra dos artigos, onde foram verificados que cinco referiam-se a crianças do Ensino Fundamental; um ao Ensino Médio e, três com

adultos: dois utilizaram amostra com universitários e um com professores de Ensino Fundamental, enfoque no ensino-aprendizagem de estratégias metacognitivas para as crianças. Por fim, a leitura completa dos artigos voltou-se apenas para os que emitiam informações acerca de universitários.

Na segunda pesquisa foram utilizados os descritores: metacognição, leitura e compreensão, no período de 2012 e 2017. Tendo sido encontrados nove artigos, no entanto, foram descartados aqueles que se repetiram na busca da primeira pesquisa, restando quatro artigos. Destes, um voltava-se para estudo em crianças sendo descartado; e três sobre universitários que serão descritos posteriormente.

Vale destacar que a maioria dos artigos encontrados contou com amostra em crianças no Ensino Fundamental I e II (28 artigos), seguidos adultos (17 artigos), após adolescentes no Ensino Médio (3 artigos), por último de revisão literária (5 artigos). Portanto, foram verificados apenas 9 artigos, com Universitários que serão citados posteriormente.

3.3. ESTUDOS REALIZADOS SOBRE METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA EM UNIVERSITÁRIOS

Os resultados e os dados obtidos mediante a pesquisa possibilitaram conhecer as publicações existentes sobre o tema abordado, os instrumentos utilizados para verificação de estratégias metacognitivas e compreensão em leitura; e a caracterização das amostras. Portanto, nesta sessão serão apresentados os estudos encontrados que tiveram como objeto de estudo estudantes universitários, com enfoque na metacognição e/ou compreensão leitora.

Joly (2007) buscou analisar a frequência da utilização de estratégias metacognitivas de leitura com universitários e a sua relação com a resolução de problemas e a relação com a inteligência fluida. Participaram da pesquisa Duzentos e Sessenta e Dois discentes com idades entre Dezesesseis e Cinquenta e Três anos, sendo 79% mulheres. Os instrumentos utilizados pra coleta foram a Escala de estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL-U) e o Gf/RI- Avaliação Dinâmica de Inteligência Fluída. Os resultados mostraram que só as estratégias metacognitivas usadas após a leitura tinham correlação com o Gf/RI, demonstrando que metacognição e inteligência se relaciona mesmo sendo independentes. No que se refere à frequência das estratégias

metacognitivas as globais e solução de problemas foram as mais usadas, bem como, foram vista diferenças estatísticas entre sexo, curso, turno e período.

Na busca por evidências de validação para a Escala de Competência de Estudo (ECE), Joly, Dias, Almeida e Franco (2011), tendo como base a autorregulação da aprendizagem, correlacionaram dois instrumentos Teste e Cloze Básico-EM/ES que avaliam a compreensão leitora e a Escala de estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL-U) para utilização de estratégias metacognitivas de leitura. Constatou-se que os discentes têm utilizado estratégias metacognitivas para compreender informações na leitura.

No que se refere a frequência o uso maior de estratégia é no momento da leitura e, o tipo de estratégia mais utilizado foi resolução de problemas, depois suporte e por último global. Para avaliação de compreensão leitora observou-se que universitários brasileiros apresentam dificuldades na compreensão, pois a pontuação emitida foi baixa 15,50 (DP= 9,45). Sendo assim, foi verificado que os estudantes durante seus estudos fazem uso da autorregulação e das estratégias metacognitivas, todavia, possuem dificuldade na compreensão.

Pressanto, Fontana e Paviani (2011), o estudo trata-se de uma intervenção com aplicação de pré e pós-testes com o objetivo de propiciar aos estudantes ingressantes em cursos de graduação desenvolver aptidões para a leitura de diversos gêneros do discurso. A amostra foi dividida em dois grupos um experimental e outro de controle. As atividades propostas foram de pré-leitura, leitura- descoberta, pós-leitura e atividades interativas. Os mostraram que houveram diferenças entre o pré e o pós- teste, no qual o GC cresceu 1% e de 5,8% no GE, com diferença considerável no teste *t*. Sendo assim, as autoras defendem que o ensino de estratégias de leitura baseado no sociointeracionismo e metacognição colabora para o crescimento de habilidades em leitura.

Alcará e Santos (2013) desenvolveram um estudo para investigar as estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e orientações motivacionais em estudantes universitários, como também verificar a existência de correlações entre os resultados adquiridos. Tendo utilizado o Teste de Cloze, Escala de Avaliação de Estratégia de Aprendizagem e Escala de Motivação para a Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U). Mostrando que no teste de Cloze o resultado foi uma média de 21,98 (DP= 4,36), indicando que os aprendizes estão no nível instrucional de leitura, onde dependem das orientações do docente (baseado em BORMUTH, 1968), no entanto eles

deveriam estar no nível independente. No uso das estratégias verificou-se que utilizam mais estratégias metacognitivas e, em seguida cognitivas.

Ainda sobre o estudo na orientação motivacional foi verificado o uso maior da meta aprender (sendo esta, a melhor orientação para universitários, pois por intermédio dela é perceptível que os estudantes valorizam o esforço pessoal e procuram constantemente crescimento cognitivo). A segunda maior foi a meta performance-aproximação (trata-se da motivação em demonstrar aos outros o que sabe, que pode ser vista segundo o autor como algo positivo) e por último a meta performance- evitação (o que é visto de modo positivo, pois está evidência insegurança em participara de atividades por se acharem inferiores). A correlação ocorreu entre a autorregulação cognitiva e metacognitiva, demonstrando que estes estão associados. Ainda, de acordo com o autor o que merece destaque é a correlação significativa entre a execução no Cloze com as escalas de motivação e estratégias de aprendizagem.

Rodrigues, Alves, Almeida e Silva (2014) executaram uma pesquisa no Programa de Educação Tutorial- PET para avaliar e promover o progresso de estratégias metacognitivas e cognitivas de leitura em onze estudantes do curso de psicologia. Sendo utilizados como instrumentos a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMuL-U) e materiais didáticos do programa como, resenha, fichamento, resumos; método de perguntas: “O que sei sobre o assunto?”, “Que categorias de informação espero utilizar?”, “O que pretendo encontrar?” e “O que aprendi e pretendo aprender sobre o assunto?”. Vale ressaltar que a pesquisa é de cunho interventivo - avaliativo, em que inicialmente foi feito um pré-teste e depois da intervenção (12 encontros/ duração de 2 horas cada) um pós-teste. Foi verificado que houve aumento das médias do uso de estratégias no pós- teste (global= 38,55/ DP= 3,29; suporte= 40,09/DP= 5,22; solução de problemas= 58,55/DP= 8,66) em comparação ao pré-teste (global= 32,64/ DP= 8,32; suporte= 33,27/DP= 7,57; solução de problemas= 48,27/DP= 7,51).

O estudo supracitado ainda demonstrou que os discentes utilizam com maior frequência as estratégias metacognitivas de solução de problemas, tanto no pré como na pós-teste. O autor ressalta para a importância de os acadêmicos utilizarem mais as estratégias metacognitivas global e de suporte do mesmo modo que utilizam a de solução de problemas, para que se tornem leitores habilidosos e, que sabem o momento correto de mudar a estratégia de acordo com a demanda do texto.

Joly et al (2015) buscaram avaliar a percepção de estudantes universitários da área de exatas a respeito da utilização de estratégias de autorregulação em estudos, a

amostra contou com Cento e Vinte e Seis pessoas destas 81% do sexo masculino. O instrumento utilizado foi a Escala de Competência em Estudo (ECE-C&T) que avalia a percepção de comportamentos estratégicos de planejamento, monitoramento e autoavaliação. Os dados mostraram que os discentes planejam, avaliam e monitoram suas atitudes estratégicas no momento de estudo. Quanto à percepção os dados demonstram que os estudantes conseguem se verificar como autorreguladores, no entanto, não há como saber o quanto estes o são e, se isto está contribuindo de modo eficaz para sua aprendizagem. As estratégias mais utilizadas são as de planejamento e menos de monitoramento. Os autores trazem a importância de estudos futuros sobre se planejar o estudo e não monitorá-lo possibilita bom desempenho acadêmico e, se monitoram pouco os estudos como autoavaliam os resultados.

Alacará e Santos (2015) desenvolveram um estudo com estudantes de ensino superior, buscaram analisar as implicações de um programa interventivo, tratava-se de uma pesquisa quase experimental para aperfeiçoar o desempenho em compreensão leitora desses estudantes, fazendo assim uma avaliação pré e pós-teste. No pós-teste foi utilizado o Teste de Cloze com a crônica ‘desentendimento’ de Luís Veríssimo. A amostra contou com a participação de dois grupos: grupo experimental- 22 estudantes do primeiro período de biblioteconomia, de ambos os sexos, a maioria feminino com idades entre 18 e 51 anos; grupo controle foi composto por 19 estudantes também do primeiro período, mas do curso de arquivologia, ambos o sexo a maioria do sexo feminino, com idades entre 18 e 45 anos.

Após, a aplicação de cinco sessões com duração total de 12 horas explicando e intervindo sobre metacognição e a implicação na compreensão da leitura, foi feito o Teste de Cloze. Os resultados mostraram melhora significativa em mais da metade dos estudantes (27 total = 12 do GE e 15 do GC), tiveram desempenho superior quando comparado com o pré-teste, todavia, a intervenção não conseguiu mudar o nível dos estudantes. O estudo demonstra a importância de programas interventivos sobre metacognição para que aos poucos os discentes apresentem aperfeiçoamento.

Freitag, Sarmiento, Costa e Santos (2014), com o intuito de investigar as complicações que discentes ingressantes do curso de química (licenciatura) do estado de Sergipe (universidade federal) possuíam em textos literários, para isto fizeram uso do teste de cloze com dois textos da área e, fora analisadas as palavras-chave do texto que são comuns no cotidiano de estudos. A amostra conteve 23 alunos, destes 17 do sexo feminino e seis masculino e idade. Os dados obtidos demonstraram que o nível de

compreensão foi independente, porém, os autores afirmam que no decorrer da aplicação muitos estudantes deixaram lacunas em branco e demonstraram insatisfação ao responder o Cloze, afirmando ser “muito difícil”, assim como, na análise feita das palavras-chave os resultados demonstraram que todos os estudantes não conseguiram utiliza-las do modo correto. Concluíram que há então um déficit na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no modo prático, reforçando a importância de estudos interventivos.

A pesquisa de Cantalice e Oliveira (2009) teve como objetivo principal explorar a compreensão em leitura dos estudantes e o uso de estratégias metacognitivas e a relação com a idade. Contaram com a participação de 110 estudantes do curso de psicologia de uma universidade particular, destes 91 eram do sexo feminino e 19 do masculino com idades entre 19 e 48 anos. Utilizaram como instrumentos o Teste de Cloze e a escala de Estratégias Metacognitivas de leitura formato Universitários (EMeL-U). Os resultados no teste de Cloze mostrou que os estudantes estão no nível frustração de leitura em que não conseguem absorver as informações de um texto em relação a idade os estudantes mais novos tiveram compreensão um pouco melhor que os mais velhos. No que refere-se às estratégias as mais utilizadas foram globais, solução de problemas e por último suporte e, o momento que as utilizam são durante a leitura. Não houve diferença entre as médias na idade.

3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As publicações possibilitaram a escolha de instrumentos para coleta de dados e seleção da amostra. Diante das análises feitas nos estudos encontrados, verificou-se a necessidade de mais pesquisas referentes a estudantes de Ensino Superior. Assim, o estudo a seguir tem como objetivo geral analisar a relação entre compreensão leitora e o uso de estratégias metacognitivas em universitários. Semelhantemente identificar as estratégias metacognitivas utilizadas e a frequência do seu uso; verificar a relação das estratégias sobre as variáveis idades, período e turno; verificar a relação dos resultados entre os instrumentos utilizados para estratégias metacognitivas com o instrumento voltado para compreensão em leitura.

4. ESTUDO 2: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

4.1. MÉTODO

Delineamento

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa transversal e descritiva. O método empregado será a abordagem de levantamento de informações (*survey*), que se utiliza da indagação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. A análise de dados considerou uma perspectiva quantitativa.

Participantes

A pesquisa contou com a participação de 160 estudantes universitários de instituição pública e privada. Com idades entre 18 e 59 anos. Dos turnos: vespertino, matutino, integral e noturno. Pertencentes a cursos das áreas de Ciências: Humanas, Exatas, Linguísticas e Saúde. Buscou-se abranger estudantes de todos os períodos, no entanto, não houve a presença de nenhum representante do nono período.

Instrumentos

Para a construção e realização desta pesquisa foram utilizados três instrumentos, a saber:

Dados Sociodemográficos: Com a finalidade de caracterizar a amostra, neste estudo o questionário foi composto por questões sociodemográficas: sexo, idade, curso, período e turno.

Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura formato Universitário (EMeL-U) (Joly, 2007): Busca avaliar as estratégias metacognitivas utilizadas durante a leitura e sua frequência: antes, durante e depois da leitura de textos acadêmicos. Caracterizada com 35 itens do tipo Linkert (nunca: 0 ponto; poucas vezes: 1 ponto; algumas vezes: 2 pontos; muitas vezes: 3 pontos e; sempre: 4 pontos), com três fatores: Fator 1- Estratégias metacognitivas de leitura globais; Fator 2- Estratégias metacognitivas de leitura de suporte Fator 3- Estratégias Metacognitivas de Leitura de resolução de problemas. A frequência do uso é obtida pela soma dos itens no decorrer da leitura. É

necessário esclarecer que a pontuação total poderia ser de 0 a 140 pontos, distribuídos de acordo com os fatores. Em que, Fator 1: Estratégia de Leitura Geral, de 0 a 72 pontos, com média de 36 acertos. Fator 2: Estratégia de Leitura de Apoio, de 0 a 24 pontos, com média de 12 acertos. E, Fator 3: Estratégia de Leitura para Solução de Problemas de 0 a 44 pontos, média de 22. Quanto à frequência de seu uso: antes a leitura poderia ser de 0 a 24 pontos, média de 12 ; durante a leitura de 0 a 84 pontos, média de 42 e; após a leitura de 0 a 32 pontos, com média de 16 acertos.

Teste de Cloze: O teste para avaliação da compreensão leitora foi desenvolvido tendo como base a técnica de Cloze, elaborada por Taylor em 1953. A partir do pressuposto de eliminar sempre a quinta palavra do texto, adicionando em seu lugar lacunas. A obra escolhida trata-se de uma crônica do autor Luíz Fernando Veríssimo (1995), baseado no estudo de Santos et al (2002), na qual foram omitidas 40 palavras, de um texto com 331 vocábulos. Vale resaltar que foi mantida a primeira frase do texto e, o último parágrafo. Atribuído um ponto para cada acerto, sendo consideradas corretas as respostas que tiverem o sentido literal do texto original ou sinônimo. O nível de compreensão textual foi medido em três níveis: frustração (44% do texto total), instrucional (44 % a 57% do texto) e independente (57% de acertos no textos).

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos foi feita de modo coletivo e individual, com estudantes universitários que estavam presentes na Universidade Federal de Paraíba na cidade de João Pessoa, dos cursos de psicopedagogia, pedagogia, psicologia, administração, química industrial, engenharia ambiental, redes de computadores, arquitetura e urbanismo, ciências sociais, letras, Ed. física, relações internacionais, radialismo, enfermagem, serviço social, economia, geografia, ciências contábeis, filosofia, direito, tradução, física e Línguas estrangeiras aplicadas a negociações internacionais.

Para isto, foi pedida a permissão do professor presente em sala de aula no caso coletivo e, no caso do individual os alunos foram abordados em ambientes da universidade como bibliotecas, sendo assim, convidados a participarem da pesquisa. Os aplicadores explicaram do que se tratava a pesquisa, seu caráter voluntário, riscos e critério sigiloso, em seguida, tendo sido esclarecidas todas as dúvidas os participantes assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, desenvolvido de acordo com

as normas estabelecidas pela Resolução n. 466/12 do CNS/MS para pesquisas com pessoas. Tendo sido repassado o contato para que estes pudessem verificar os resultados obtidos com a pesquisa.

Análise de dados

Os dados foram analisados com o auxílio do SPSS (*Statistical Package for the Social Science*, versão 21.0). De forma descritiva (média, mediana, desvio padrão), e inferenciais: Correlação de *Pearson*. No intuito de descobrir se os dados podem ser considerados como distribuídos normalmente foi realizado a aplicação do teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov. Onde para Estratégias de Leitura Geral ($p=0,87$), caracterizando distribuição normal; Estratégias de Leitura de Apoio ($p=0,70$) distribuição normal; Estratégias de Leitura para Solução de Problemas ($p=0,19$) distribuição normal e no Teste de Cloze também houve distribuição normal ($p=0,13$).

4.2. RESULTADOS

Considerando o objetivo deste estudo analisar a relação entre a compreensão em leitura e o uso de estratégias metacognitivas em universitários, os resultados adquiridos com os instrumentos utilizados foram analisados de modo descritivo, visando obter dados que propiciem caracterizar o construto. Desta forma, mostra-se a caracterização e o desempenho geral dos estudantes.

A pesquisa contou com a participação de 160 estudantes universitários de instituição pública 95% ($n=152$) e privada 5% ($n=8$). A média de idade foi de 23 anos e 9 meses ($Dp=0,47$), a mínima 18 anos e máxima, 59. O gênero feminino representou 76,9% ($n=123$) da amostra e o masculino, 23,1% ($n=37$). Destes universitários 38,8% ($n=62$) frequentam o turno vespertino; 28,8% ($n=46$) matutino; 24,4% ($n=39$) o integral e; 8,1% ($n=13$) o noturno. Pertencentes a cursos das áreas de Ciências: Humanas 81,8% ($n=131$); Exatas 8,7% ($n=14$); Linguísticas 7% ($n=11$) e; Saúde 2,5% ($n=4$).

Buscou-se abranger estudantes de todos os períodos, no entanto, não houve a presença de nenhum representante do nono período, sendo assim: 13,8% ($n=22$) dos estudantes pertenciam ao primeiro período; 21,9% ($n=35$) ao segundo; 3,4% ($n=6$) ao terceiro; 9,4% ($n=15$) ao quarto; 18,8% ($n=30$) do quinto; 12,5% ($n=20$) do sexto; 15% ($n=24$) ao sétimo; 3,8% ($n=6$) ao oitavo e; 1,3% ($n=2$) ao décimo período.

Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura- EMeL-U (frequência e uso)

A média geral dos estudantes na escala, no qual foi igual a 92,44 (DP= 17,50), mínimo de pontos 46 e máximo 140 pontos. As figuras 1,2 e 3 mostram os escores obtidos nos três fatores da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura formato Universitário(EMeL-U) e a frequência de seu uso. Nos fatores, a maior utilização está voltada para Estratégias de leitura geral, com média de 42,14 (DP= 11,14) (Figura 1), mínimo 12 e máximo 72 pontos. Seguida de estratégias para solução de problemas com média de 34,34 (DP= 5,63) (Figura 2), mínimo e máximo 44 pontos.

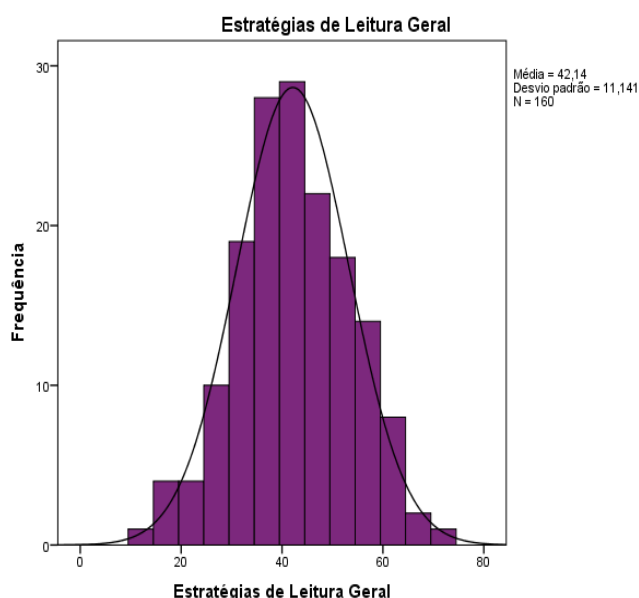


Figura 1. Distribuição de frequências nas Estratégias de Leitura Geral.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

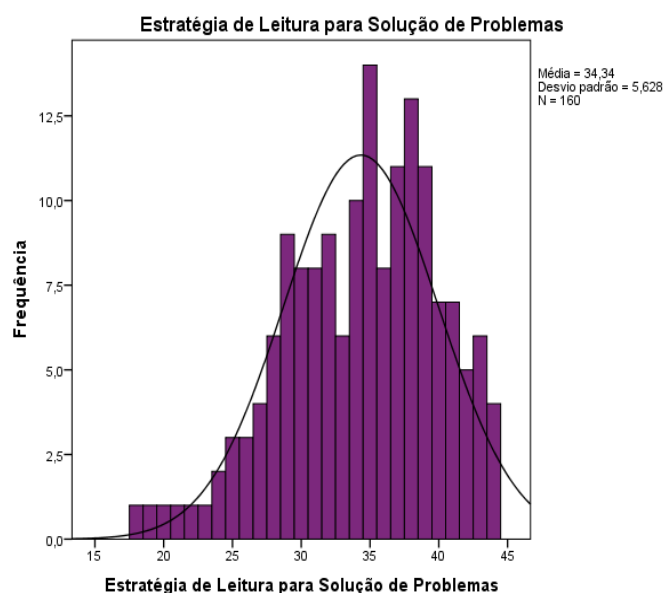


Figura 2. Distribuição de frequências das Estratégias de leitura de Apoio.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

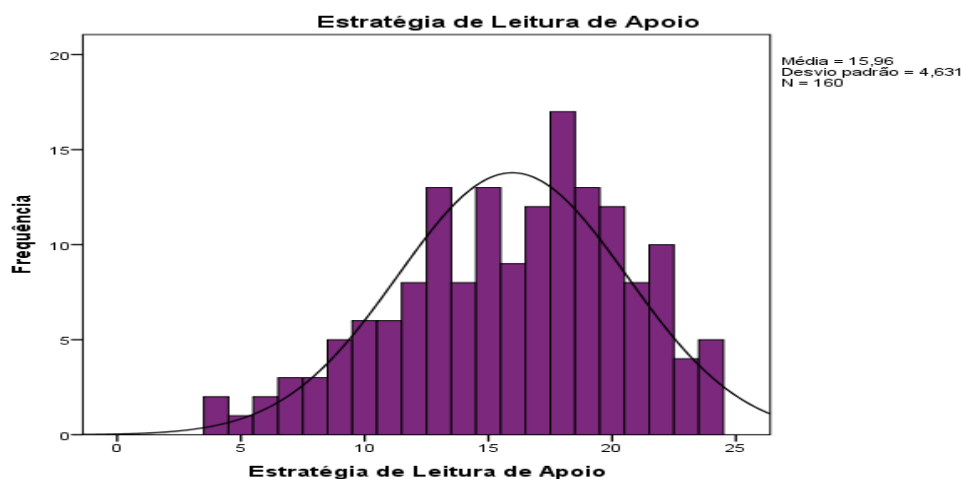


Figura 3. Distribuição de frequências das pontuações nas Estratégias de Leitura de Apoio.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

Por último estratégia de leitura de apoio, média de 15,96 (DP= 4,63) (Figura 3), mínimo de 4 e máximo 24 pontos.

No que refere-se a frequência de uso na leitura, as médias foram: 12,91(DP= 4,71) para antes, mínimo de 0 e máximo 24 pontos. Durante a leitura média de 59,79 (DP= 10,34), mínimo de 32 e máximo 84 pontos. E, após a leitura 19,74 (DP= 5,48), mínimo de 6 e máximo de 30 pontos.

A seguir serão apresentadas as médias obtidas pelos estudantes em cada um dos fatores da escala: Estratégias de Leitura Geral, Estratégias de Apoio e Estratégias de Solução de Problemas, no que se refere às variáveis idade, período e turno.

Estratégias de Leitura Geral (idade, período e turno):

A Tabela 1, mostra as Estratégias de Leitura Geral e período cursado.

Tabela 1. Estratégias de leitura Geral e Período

Período		Estatística	Modelo padrão
Primeiro	Média	45,45	2,516
	Mediana	47,50	
	Mínimo	24	
	Máximo	61	
Segundo	Média	41,17	1,509
	Desvio padrão	8,93	
	Mínimo	24	
	Máximo	60	
Terceiro	Média	38,83	2,822
	Desvio padrão	6,91	
	Mínimo	29	
	Máximo	44	
Quarto	Média	45,93	2,797
	Desvio padrão	10,83	
	Mínimo	32	
	Máximo	66	
Quinto	Média	37,67	1,912
	Desvio padrão	10,47	
	Mínimo	12	
	Máximo	60	
Sexto	Média	44,05	2,828
	Desvio padrão	12,65	
	Mínimo	19	
	Máximo	62	
Sétimo	Média	43,50	2,390
	Desvio padrão	11,71	
	Mínimo	25	
	Máximo	72	
Oitavo	Média	47,83	3,177
	Desvio padrão	7,78	
	Mínimo	36	
	Máximo	57	
Décimo	Média	19,00	1,000
	Desvio padrão	1,41	
	Mínimo	18	
	Máximo	20	

Fonte: SSPS, versão 21.0.

No que refere-se à Estratégias de Leitura Geral em relação a idade, foram encontrados esses resultados: **18 anos** média de 37,33 (DP=10,26). **19 anos**, média de 40,46 (DP= 11,15). **20 anos**, média 42,81 (DP= 10,64). **21 anos**, média 41,88 (DP= 12,63). **22 anos**, média 40,65 (DP= 8,54). **23 anos** média igual a 45,73 (DP= 14,32). **24 anos** média de 37,92 (DP=9,11). **25 anos** média de 50,25 (DP= 11,75). Vale ressaltar que **27 anos** apresenta a maior média 61,50 (4,95). A idade de **30 anos** obteve média de 45,67 (DP= 5,50). **40 anos**, média de 43,50 (DP=16,26).

É possível verificar através da Figura 4, que as Estratégias de Leitura Geral em relação ao turno: o turno, com média igual a 48,15 (DP=9,86). Vespertino, média 43,73 (DP=10,26). Logo após, matutino com média de 42,26 (DP=11,00). Turno integral média de 37,49 (DP= 11,71).

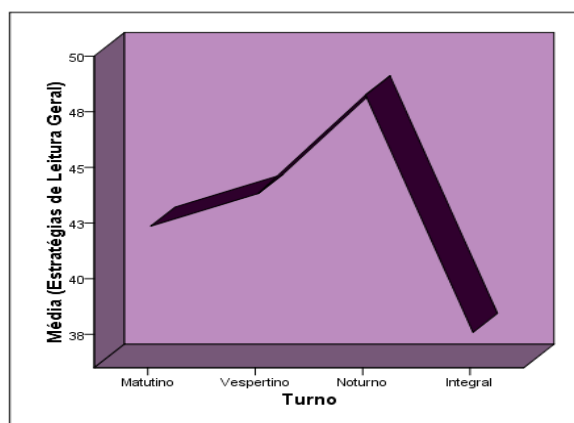


Figura 4. Estratégias de Leitura Geral para turno.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

Estratégias de Leitura de Apoio (idade, turno e período):

Os dados para idade: **18 anos** média de 13,58 (DP=5,88). **19 anos** média 15,00 (DP=5,40). **20 anos** média 16,30 (DP=4,32). **21 anos**, média 15,66 (DP= 4,80). **22 anos**, média 17,29 (DP= 4,08). **23 anos** média 17,18 (DP= 3,89). **24 anos** média igual a 14,00 (DP= 4,24). **25 anos** média 15,75 (DP= 3,86). **27 anos**, média 16,50 (DP= 3,53). **30 anos**, média de 19,67 (DP= 4,50). **40 anos** média de 19,00 (DP= 1,41).

A Figura 5, apresenta as médias no qual a maior foi para o turno vespertino 17,56 (DP= 4,18); depois noturno com média de 17,38 (DP= 2,84); após, matutino média de 15,43 (DP= 5,00); e, por último o turno integral na qual a média foi de 13,56 (DP= 4,27). Logo, os discentes do turno vespertino utilizam mais as ELA e do turno integral menos. Todavia, todos estão acima da média de pontuação.

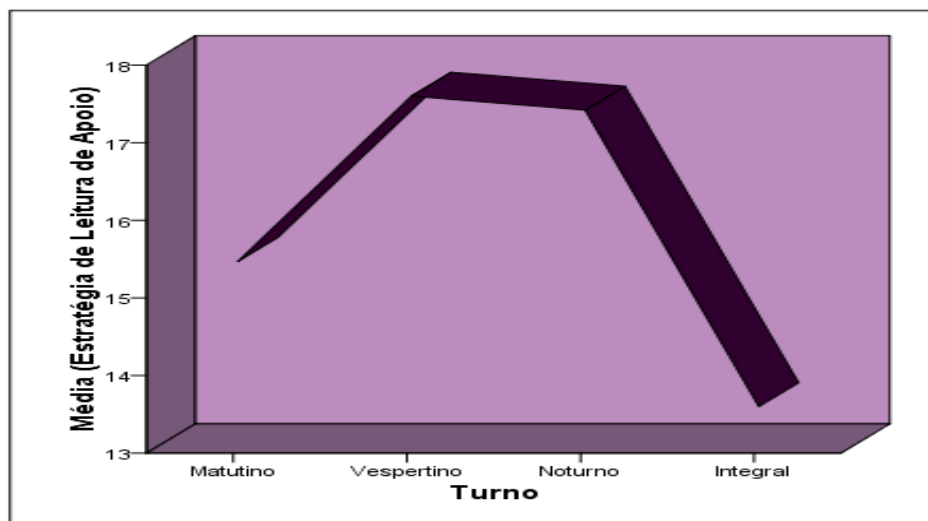


Figura 5. Média das Estratégias de Leitura de Apoio em relação ao turno.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

A Figura 6, abrange as médias obtidas nas Estratégias de Leitura de Apoio e Período: 1º período, com média de 17,77 (DP= 4,75). No 2º período houve redução, a média igual a 14,86 (DP= 4,93). 3º período média de 13,67 (DP= 4,54) representando uma queda significativa. Ao 4º período há um crescimento na média de 17,67 (DP= 4,90), porém, menor que no primeiro período. Ocorre queda no 5º, média igual a 16,60 (DP= 3,52).

O 6º período têm a menor média de 13,15 (DP= 5,00). Ao 7º período há o crescimento da média 16,96 (DP= 3,78), todavia menor que no primeiro e quarto período. No 8º período a média é igual a 17,67 (DP= 2,80) aumento significativo em comparação com o período anterior. No 10º período a média caracteriza-se como sendo a menor 11,00 (DP= 2,82).

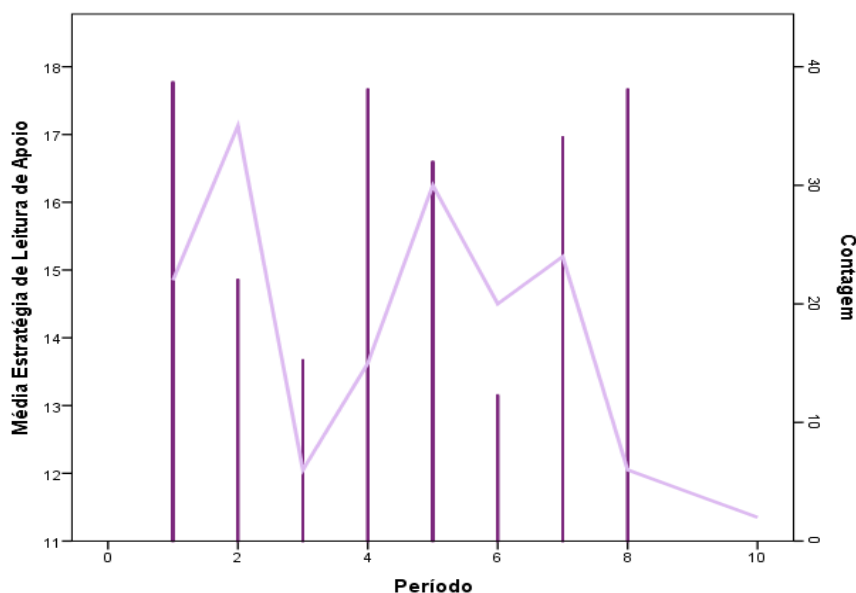


Figura 6. Estratégias de leitura de Apoio para período.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

Estratégias de Leitura para Solução de Problemas (idade, turno e período)

No que contorna as idades: **18 anos** média 33,50 (DP=6,38). **19 anos** média de 34,63 (DP= 6,93). **20 anos** média 34,04 (DP=5,64). **21 anos** média igual a 35,12 (DP= 5,02). **22 anos** média 34,82 (DP= 4,57). **23 anos** média de 36,73 (DP= 3,84). **24 anos** média de 30,25 (DP= 5,64). **25 anos** média 30,50 (DP= 7,32). **27 anos** média de 40,00 (DP= 1,41). **30 anos** média de 31,00 (DP= 6,55). **32 anos** média de 38,50 (DP= 0,70). **40 anos**, média de 37,50 (DP= 3,53).

O turno pode ser visualizado na Figura 7, as médias foram: turno noturno 37,08 (DP=5,37); matutino 34,63 (DP=5,29); vespertino 34,45 (DP= 5,74); integral 32,90 (DP= 5,68).



Figura 7. Estratégias para Solução de Problemas e a relação com o turno.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

A Figura 8 faz menção as ELSP e o período, tendo sido obtido os seguintes resultados: 1º período, média de 34,95 (DP= 6,20). 2º período com média de 33,89 (DP= 5,90) houveram diminuições das estratégias. No 3º período ocorre redução com média de 31,67 (DP= 2,94). 4º período há um aumento significativo na média 35,93 (DP= 4,52) caracterizando este período como o que possui a maior média.

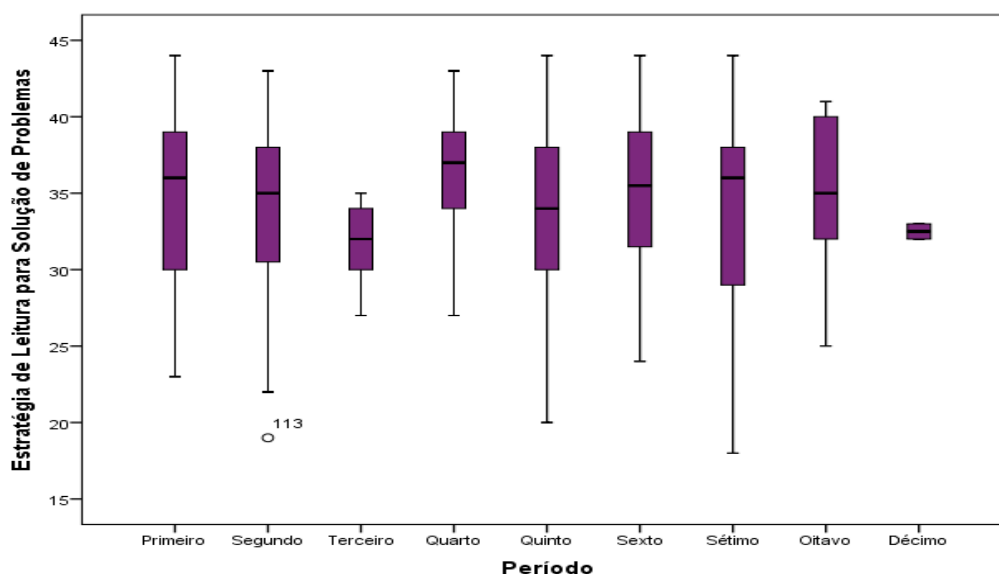


Figura 8. Média das Estratégias de Leitura de Solução de Problemas para períodos.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

Ao 5º período a média retorna a cair, sendo igual a 34,13 (DP= 5,53). No 6º período pode-se considerar um aumento da média 35,23 (DP= 5,18), vale ressaltar que esta é maior do que no primeiro, segundo, terceiro e quinto período. Ao 7º período a média volta a diminuir 33,67(DP= 6,56). Para o 8º período a média é maior por um ponto 34,67 (DP= 6,12) se comparado ao anterior. O décimo período é descrito como sendo o que têm menor média 32,50 (DP= 0,70).

Teste de Cloze (frequência)

Os dados concernentes à compreensão em leitura foram aferidos pelo Teste de Cloze, em que a média de acertos dos universitários foi igual a 20,83(DP= 8,68), ficaram relativamente acima do escore médio, igual a 20 pontos. Com pontuações de no mínimo 0 e máximo de 34 pontos (Tabela 2). Esta pontuação corresponde a 52% de acertos.

Tabela 2. Estatísticas descritivas do Teste de Cloze

	Número de acertos:
Média	20,83
Desvio padrão	8,68
Mínimo	0
Máximo	34

Fonte: SPSS, versão 21.0.

Teste de Cloze (turno e período)

As médias obtidas em relação ao número de acertos no teste e o turno. No qual noturno foi o que obteve a maior média em pontuações 26,08 (DP=5,20). Posteriormente o turno integral com média de 23,52 (DP=8,80). Sobre o matutino a média é de 22,35 (DP= 8,65). Por último o turno vespertino média de acertos 16,90 (DP= 7, 72). O turno noturno apresentou o maior nível de compreensão enquanto o vespertino o pior.

A Figuras 9, mostra os dados do Teste de Cloze (número de acertos) e a relação com os períodos: 1º período média de 18,45 (DP= 6,84). 2º período há aumento significativo na média 22,71 (DP=9,17). No 3º período há queda da média igual a 20,17 (DP= 1170). No 4º período um pequeno aumento na média 20,6 (DP=9,10).No 5º período a média, é igual a 22,37 (DP= 6,12), todavia, o resultado é menor do que no segundo período. O 6º registra a maior média 25,3 (DP= 7,95). Ao 7º período menor média 14,46 (DP= 9,59). A média do 8º período é 22,17 (DP= 5,81).

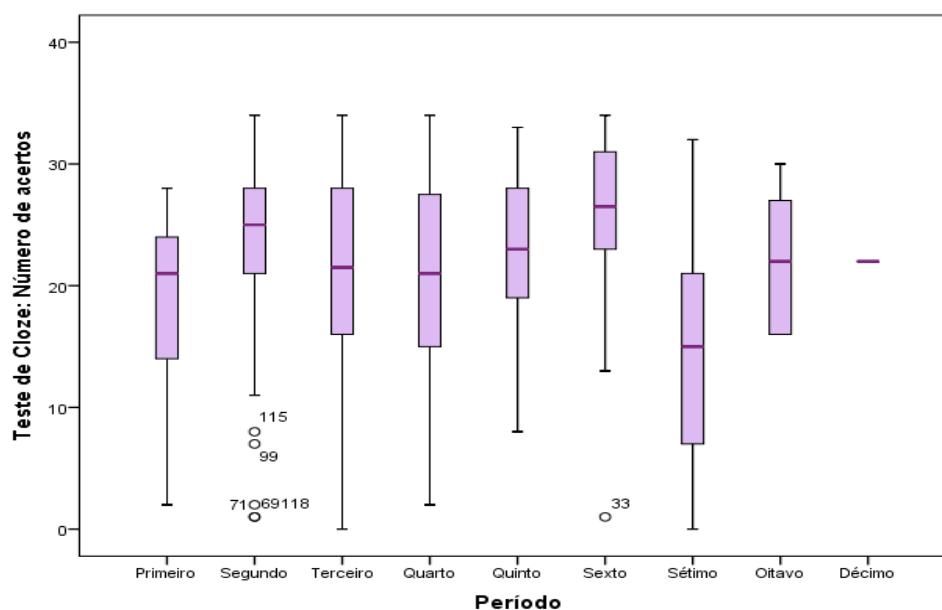


Figura 9. Médias no Teste de Cloze (número de acertos) para períodos.

Fonte: SPSS, versão 21.0.

Estatística Inferencial

Neste caso foram utilizados testes paramétricos para a análise. Com o objetivo de verificar a relação das estratégias sobre as variáveis idade, período e turno, tendo sido feito o teste de correlação bivariada de Pearson. Os dados obtidos foram os seguintes:

Idade e Estratégias de Leitura Geral se correlacionam significativamente ($r = 0,18$; $p = 0,02$), mesmo sendo uma correlação fraca o dado indica que quanto maior a idade mais há utilização dessas estratégias. No período e Estratégias de Leitura Geral não houve correlação significativa ($r = -0,05$; $p = 0,47$), bem como, no turno ($r = -0,14$; $p = 0,06$). Em idade e Estratégias de Leitura de Apoio ($r = 0,18$; $p = 0,01$), demonstra que há correlação significativa, porém fraca indica que quanto maior a idade dos

discentes mais estratégias. No turno ocorre correlação fraca e significativa ($r = -0,17$; $p = 0,02$), porém é negativa, indica que quanto maior o turno menos estratégias de apoio são usadas. No período não houve correlação significativa ($r = -0,04$; $p = 0,60$).

Em Estratégias de Leitura para Solução de problemas em relação à idade ($r = 0,07$; $p = 0,35$), turno ($r = -0,08$; $p = 0,26$) e período ($r = -0,01$; $p = 0,87$) não houve correlação significativa. Em idade e Teste de Cloze ($r = -0,10$; $p = 0,17$), não há correlação significativa. Período e cloze ($r = -0,05$; $p = 0,52$), não apresenta correlação significativa. Turno e cloze ($r = 0,13$; $p = 0,09$) não há correlação.

Para verificar a relação dos resultados entre o instrumento utilizado nas estratégias metacognitivas com o instrumento voltado para compreensão em leitura foi feito a correlação bivariada de Pearson, a tabela 3, mostra que não há correlação significativa em EMeL-U e o Teste de Cloze ($r = -0,03$; $p = 0,64$), porém caso houvesse possivelmente seria quanto maior o uso de Estratégias de leitura Metacognitivas menor a compreensão leitora dos estudantes universitários.

Não há correlação significativa entre os fatores da escala com o cloze: Estratégias de leitura geral ($r = -0,09$; $p = 0,23$); Estratégias de leitura de apoio ($r = -0,04$; $p = 0,54$); Estratégia de leitura para solução de problemas ($r = 0,11$; $p = 0,15$).

Tabela 3. Correlação entre o resultado total da Escala EMeL-U, os fatores e o Teste de Cloze

	1	2	3	4	5	6	7
Teste de Cloze (1)	1	-0,09	-0,04	-0,00	-0,00	-0,11	-0,03
Estratégias de Leitura Geral (2)	-0,09	1	0,43**	0,84**	0,76**	0,75**	0,91**
Estratégia de Leitura de Apoio (3)	-0,04	0,43**	1	0,35**	0,56**	0,77**	0,67**
Antes a Leitura (4)	-0,00	0,84**	0,35**	1			
Durante a Leitura (5)	-0,00	0,76**	0,56**		1		
Após a Leitura (6)	-0,11	0,75**	0,77**			1	
EMeLU (7)	-0,03	0,91**	0,67**				1

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Fonte: SPSS, versão 21.0.

4.3 DISCUSSÕES

Nesta parte da pesquisa serão discutidos os resultados coletados através da análise estatística. A maneira como serão apresentadas as mensagens visa facilitar a compreensão, sendo assim está dividida em três partes, a primeira denota aos resultados da escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura formato Universitário (EMeL-U); a segunda Teste de Cloze; e a terceira estatísticas inferenciais. Visando atingir o objetivo principal do estudo de descrever o uso de estratégias metacognitivas e sua relação com a compreensão em leitura em estudantes de graduação; identificar as estratégias metacognitivas utilizadas e a frequência do seu uso; verificar a relação das variáveis idade, período e turno sobre as estratégias e; verificar a relação do instrumento para estratégias metacognitivas com o instrumento voltado para compreensão leitora.

Estratégias Metacognitivas de Leitura formato Universitário (EMeL-U)

Dando seguimento, a primeira parte referente aos dados da Escala de Estratégias Metacognitivas de leitura formato Universitário (EMeL-U) os estudantes demonstraram estar acima da média esperada. Este dado é similar à pesquisa de Joly, Dias, Almeida e Franco (2011), no qual os estudantes tem feito uso de estratégias metacognitivas para entender as informações das leituras que realizam, ressalta-se que este estudo foi realizado com estudantes da região sudeste brasileiro. Portanto, os universitários do presente estudo obtiveram média superior aos da região sudeste do país, fazendo uso de estratégias metacognitivas para solucionar problemas que possam surgir na compreensão leitora de um texto.

Nos fatores da escala: Estratégias de Leitura Geral são mais usadas, em seguida Estratégias de Leitura para Solução de Problemas, e as Estratégias de Leitura de Apoio são as menos utilizadas. Isto é diferente dos dados obtidos em outros estudos, nos quais o maior uso voltou-se para solução de problemas, seguida de estratégia de apoio e por fim, geral (JOLY, DIAS, ALMEIDA, FRANCO, 2011; RODRIGUES, ALVES, ALMEIDA, SILVA, 2014). Corroborando com os resultados da pesquisa de Cantalice e Oliveira (2009), demonstra que estes estudantes fazem uso de estratégias para analisar o texto de modo geral, bem como, métodos para compreender o texto quando surgem dificuldades.

Tais quais manipulam ferramentas para acompanhar a compreensão das informações, como grifar, fazer anotações, consultar o dicionário, dentre outros, mesmo

que esta tenha tido a menor média; uma indagação a ser respondida é sobre o porque destes estudantes utilizarem menos esta estratégia e até que ponto ela auxilia na organização cognitiva das informações. Marini (2006), afirma que aprendentes possuem uma leitura mais eficaz ao fazerem uso de estratégias metacognitivas globais e de apoio tanto quanto, aqueles que utilizam as estratégias voltadas para solução de problemas, demonstrando-se leitores habilidosos, que as utilizam de acordo com o grau de dificuldade do texto.

Em relação à frequência os universitários empregam as estratégias mais durante a leitura, seguida de após a leitura, por último antes da leitura. De acordo, com Joly (2007), estratégias utilizadas durante a leitura servem para escolher as informações mais relevantes, aponta que o leitor faz comparações entre as principais informações do texto para refutá-las ou ignorá-las conduzindo ao monitoramento e entendimento do texto; depois da leitura, ocorre o processo de verificar a compreensão do que foi adquirido através do texto. Dados semelhantes foram vistos em Joly, Dias, Almeida e Franco (2011), identificaram que o maior uso voltou-se para durante a leitura, seguido de antes e após a leitura. Isto poderia auxiliar no entendimento da dúvida levantada por Cantalice e Oliveira (2009), sobre o momento em que os estudantes utilizam as estratégias metacognitivas.

Sobre o uso na pré- leitura, o objetivo é analisar o texto de forma geral (título, pontos em destaque, figuras e gráficos), bem como fazer suposições sobre as informações que possivelmente o texto deve conter, levando em consideração as informações que já adquiriu sobre o assunto (JOLY, 2007). Tendo em vista, que esta foi a estratégia menos utilizada contrapondo-se ao estudo citado, seria interessante averiguar em estudos futuros até que ponto o uso desta estratégia auxilia o entendimento do texto e se é realmente significativa.

Quanto ao fator 1: Estratégias de Leitura Geral e, as implicações para período, constata-se que estudantes ingressam no ensino superior fazendo uso das estratégias e, estando dentro da média, porém, ao longo do curso mesmo estando dentro do que é esperado as ELG são menos exercidas, há oscilações. Em relação ao final do curso uma observação merece ser feita: há formações que terminam no oitavo período, outros no décimo e outro no sétimo.

Portanto, os estudantes pertencentes ao sétimo período concluem o curso utilizando menos ELG do que no primeiro período; estudantes do oitavo período saem

da universidade com mais estratégias do que quando ingressaram e, ao longo do curso; os estudantes concluintes do décimo período apresentam o menor uso de estratégias de leitura geral com média bem abaixo do que seria esperado. Diferenciando-se das bases de Dias (2011), na qual os aprendentes possuem o uso de estratégias constantes ao longo dos períodos.

As Estratégias de Leitura Geral em relação ao turno são mais utilizadas por estudantes do turno noturno, seguidamente do vespertino, logo após, matutino. Por último, estudantes do turno integral. É importante frisar que nos estudos pesquisados a variável turno não é levado em consideração para esta estratégia, portanto, este dado pode caracterizar-se como sendo novo. Apenas o estudo de Joly (2007) faz menção ao turno, no entanto, a média é dada para o resultado geral da escala e, não especificamente para os fatores.

A questão a ser levantada neste caso, é a razão dos estudantes do noturno desempenharem mais essa estratégia do que os demais (principalmente do turno integral). Hipoteticamente poderia ser por terem disponibilidade maior de tempo para estudo? Tendo em vista, que o uso dessa estratégia demanda, por exemplo, “planejar minha leitura organizando roteiro”; “fazer e responder questões sobre o conteúdo do texto”; “identificar se atingi o objetivo estabelecido”. Ou ainda o oposto disto; falta de tempo por questões cotidianas como trabalho, filhos ou estado civil. Podendo assim, estas análises serem feitas em estudos futuros para aferir o perfil destes discentes.

Sobre o fator 2: Estratégias de Leitura de Apoio e a relação com período destaca-se que os discentes estiveram dentro da média esperada ao longo do curso, porém houve perdas dessas estratégias conforme os períodos avançavam. Os dados indicaram que os universitários terminam o ensino superior utilizando menos estratégias do que no ingresso, principalmente, os estudantes do décimo período. Diferenciando-se das bases de Martinez- Fernández (2007), discentes apresentaram maior uso de estratégias ao término do curso.

Sobre turno, o maior uso foi para discentes que pertenciam ao vespertino; depois os do noturno, após, matutino, por último o turno integral. Logo, os discentes do turno vespertino utilizam mais as Estratégias de Leitura de Apoio e do turno integral menos. Como citado anteriormente, não há estudos conclusivos publicados sobre a variável turno e os fatores, sendo este um dado recente que merece ser melhor investigado.

Considera-se que as estratégias de leitura de apoio são ferramentas utilizadas para compreender o texto (JOLY,2007) (“usar o dicionário para entender palavras

novas”; “fazer anotações no texto para compreendê-lo melhor” e; “fazer um resumo do texto”), uma reflexão a ser levantada é o motivo dos estudantes do turno vespertino utilizarem mais estratégias de apoio, mas apresentarem o pior desempenho no Teste de Cloze. Os resultados deste estudo posteriormente, apontam que não há correlações entre ELA com compreensão em leitura, explicando assim a indagação feita anteriormente.

No fator 3: Estratégias de Leitura para Solução de Problemas. Sobre o período os estudantes começam o Ensino superior dentro da média esperada, porém no decorrer do curso há diminuição paulatina e, os discentes concluem o ensino superior empregando menos estratégias do que no princípio. Os dados de Martinez- Fernández (2007), distintos a isto, pois os discentes apresentaram maior uso de estratégias ao final do curso do que no ingresso.

Na variável turno estudantes do noturno utilizaram mais estas estratégias, seguidos do matutino, após vespertino e por último integral. Todos os estudantes estão acima da média esperada, porém os estudantes do turno noturno utilizam mais estratégias para solução de problemas do que os demais. Não foram encontrados estudos publicados que apresentem a relação desta variável, destarte enfatiza-se a necessidade de estudos.

Para idade nas Estratégias de leitura geral e, estratégias para solução de problemas é perceptível um crescimento na média de uso dessa estratégia nas idades de 18 a 27 anos, porém de 30 a 40 anos a média decai. Diferentemente Alcará e Oliveira (2009), afirmam que não ocorrem divergências na média em relação a idade. Nas estratégias de leitura de apoio dos 18 a 22 anos a média aumenta consideravelmente, dos 23 a 27 anos diminui e; dos 30 a 40 anos ocorre aumento, sendo o nível maior do que os outros, dados semelhantes foram encontrados por Dias (2011).

Teste de Cloze

Os dados concernentes à compreensão em leitura foram aferidos pelo Teste de Cloze no qual os discentes apresentaram nível de compreensão instrucional na leitura, este demonstra que o leitor pode atingir compreensão, no entanto, para que haja é necessário auxílio de recursos ou orientações do professor. É notável que este resultado está abaixo do que é o esperado para estudantes de ensino superior, o nível de compreensão independente pois expressa que os discentes têm autonomia na compreensão de textos complexos. Tais resultados assemelham-se aos encontrados na

literatura em diversos estudos (JOLY, DIAS, ALMEIDA, FRANCO, 2011; ALCARÁ, SANTOS, 2013; FREITAG, SARMENTO, COSTA, SANTOS, 2014; ALCARÁ, SANTOS, 2015), mesmo que estes tenham sido desenvolvidos com estudantes de outras regiões do país este dado confirma uma realidade no Ensino Superior brasileiro.

Sobre o turno e a média de acertos: os estudantes do noturno apresentaram o maior nível de pontuações, em segundo lugar os do integral, depois matutino e por último o vespertino. Contrapondo-se ao que foi abordado na pesquisa de Alcará e Santos (2013), em que o desempenho no teste de cloze foi pior para o noturno, todavia o estudo foi realizado com aprendentes da região sul do Brasil, a qual tem-se o costume segundo as autoras de os estudantes durante o dia trabalharem e, não terem disponibilidade tempo para dedicar-se aos estudos extra classe. Portanto, deve-se conferir a influência da variável tempo de estudo sobre estratégias metacognitivas e compreensão leitora.

Quanto ao Teste de Cloze e período pode-se aferir que o nível dos estudantes na compreensão textual foi o instrucional. A média indica que os estudantes ingressam na universidade com pouca compreensão. No segundo período há um aumento na média, porém no terceiro e quarto período a média de acertos diminui. Ao chegarem ao quinto período a média aumenta.

Ao chegarem ao sexto período há progressão no número de acertos, que indicam passagem para o nível independente. Porém, no sétimo período há redução considerável de nível para frustração. Do oitavo período em diante retornam ao nível instrucional. Logo, os discentes concluem o curso com o mesmo nível de compreensão leitora que ingressaram no Ensino superior. Diferentemente dos estudos de Dias (2011), no qual os discentes que estão no último período apresentam maior compreensão dos que estão no primeiro período.

Estatística Inferencial

A seguir serão apresentadas as correlações bivariadas realizadas. Para estratégias de leitura geral: com idade correlaciona-se significativamente e positivamente, indicando que quanto maior o uso dessas estratégias maior a idade; em período não há correlação; no turno também não existiram. Para estratégias de leitura de apoio: idade houve correlação positiva e significativa; em turno a correlação foi significativa e negativa, no qual quanto maior o uso de estratégias menor o turno; para período não

houve correlação. Em estratégias de leitura para solução de problemas não ocorreu correlação entre nenhuma das variáveis. No Teste de Cloze também não houve correlação entre as variáveis. Ressalta-se que todas as correlações foram fracas.

Não foi encontrado na literatura estudos que tivessem correlacionado as variáveis idade, período e turno com as estratégias supracitadas, sugere-se, portanto a realização de novas pesquisas para que haja a comparação com o perfil encontrado na presente investigação.

Em Joly e Paula (2005); Alcará e Santos (2013), as autoras evidenciam a necessidade de estudos para averiguar a correlação entre a Escala de Estratégias Metacognitivas e Teste de Cloze. Diante disso, a análise da correlação bivariada de Pearson feita nesta pesquisa mostra um dado que merece atenção: a falta de correlação significativa entre o cloze e a escala. Diferentemente de Cantalice e Oliveira (2009), alcançou correlação significativa entre estes instrumentos, afirmando que quanto maior o uso de estratégias melhor é a compreensão leitora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que o ensino superior caracteriza-se por um aumento de exigências cognitivas, motivacionais e literárias para que haja um desempenho acadêmico satisfatório, é preciso que os universitários aprendam a utilizar estratégias metacognitivas de leitura. Fundamentado nisto o estudo visou descrever o uso das estratégias metacognitivas e sua relação com a compreensão em leitura para estudantes de graduação de diversas áreas. Em síntese, pode-se concluir que os discentes fazem uso de estratégias metacognitivas em seus estudos e, o momento que isto acontece é durante a leitura. Porém quando os dados referentes aos fatores foram aferidos pelas variáveis turno e período verificaram-se algumas diferenças.

Um dado característico e marcante volta-se para os fatores e o período no qual os estudantes ingressam na universidade utilizando uma quantidade significativa de estratégias. Porém, ao longo da formação o uso diminui a ponto dos estudantes terminarem a graduação utilizando menos estratégias metacognitivas de leitura. Uma questão a ser levantada é sobre o que faz com que os universitários não utilizem estas estratégias de modo satisfatório ao longo do curso e, mesmo assim consigam concluí-lo.

Hipoteticamente a razão para os estudantes ingressarem na universidade utilizando estratégias pode estar relacionada com a preparação para o ENEM (Exame

Nacional do Ensino Médio) que permite uma rotina de estudos constante e, a diminuição dessas estratégias no decorrer do curso acontece por falta de estímulos dos professores ou das metodologias utilizadas em sala de aula; ausência de acessos a materiais; aprendizagem não significativa e prática.

Sobre a correlação entre as estratégias metacognitivas e variável turno não há estudos que propiciem informações, sendo assim, este é um dado novo.

Estas descobertas fortificam a primordialidade dos docentes assessorarem no contexto da sala de aula os estudantes; gerar planos, intervenções, oficinas e/ou até mesmo disciplinas específicas na grade curricular que desenvolvam nos estudantes ao longo do curso as habilidades metacognitivas de leitura.

Em relação à compreensão leitora o nível dos estudantes é o instrucional, encontra-se inferior daquilo que deveria ser para o Ensino superior: discentes com autonomia no momento da leitura e hábeis. No tocante a relação entre estratégias metacognitivas e compreensão em leitura não ocorreu correlação, então, investigar as variáveis que estão influenciando essa não correlação seria necessário, assim como, outros estudos que averiguem este dado após uma intervenção.

Posto isto, ainda que com algumas limitações, como a não permissão de entrar nas salas de aula por parte dos docentes e a falta de interesse de alguns discentes em participar da coleta de dados, a pesquisa propiciou mais informações do tema abordado na região nordeste do país. Espera-se com este estudo impulsionar reflexões e avaliações acerca do automonitoramento cognitivo e a aprendizagem dos indivíduos pertencentes à instituição. Para tal, será feito a entrega deste material nas coordenações dos cursos participantes de modo que o corpo docente e os departamentos obtenham informações acerca do desempenho dos estudantes.

METACOGNITIVE STRATEGIES AND READING UNDERSTANDING IN HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract: Metacognitive reading strategies are essential to monitor understanding, especially in Higher Education as reading requirements increase. The cross - sectional and descriptive study aimed to describe the use of metacognitive strategies and their relation to reading comprehension, as well as to verify the influence of age, shift and period variables on strategies. 160 students, both men and women aged between 18 and 59, participated in several areas. The instruments used were Metacognitive Strategies Scale in Reading University format (EMEL-U) and the Cloze Test. The results showed that the students use metacognitive strategies and use them more during of reading, the reading comprehension is at the instructional level, less than expected. The data showed that there are no significant correlations between reading comprehension and strategies. These aspects confirm the need for opportunities that enhance metacognitive skills in higher education, and aspire future studies of interventions for improvements in learning and academic performance.

Keyword: Metacognition. Reading comprehension. Higher education.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R. & SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. **Psico**: Porto Alegre, PUCS, v. 44, n. 3, p. 411-420, Jul-Set, 2013.
- ALCARÁ, A.R.; SANTOS, A. A. A. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. **Estudos em psicologia**. Campinas, v. 32, n. 1, 63-73, 2015.
- BEBER, B.; SILVA, E.; BONFIGLIO, S. U. Metacognição como processo da aprendizagem. **Rev . Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 144-51, 2014.
- BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 8, n.2, p. 156-167, 2007.
- BUSNELLO, F. B.; JOU, G. I. & SPERB, T. A. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 311- 319, 2012.
- CANTALICE, L. M.; OLIVEIRA, K. L. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 13, n. 2, 227-234, 2009.
- COSTA, E. R. As estratégias de aprendizagem como forma de promover a interdisciplinaridade e o aprender a aprender: investigando as estratégias de aprendizagem de universitários dos cursos de história e psicologia. **Revista EDaPECI**: São Cristóvão (SE), v.16, n. 3, p. 486-500, Set-Dez. 2016.
- DANTAS, C.; RODRIGUES, C. C.. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para desenvolvimento do automonitoramento. **Rev. Psicopedagogia**, v. 30, n. 93, p. 226-235, 2013.
- DIAS, A. S. **Evidências de validade da Escala de Competência em Estudo – ECE-Sup (S&H): estudos com universitários brasileiros e portugueses**. 2011. 177 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade de São Francisco, Itatiba. 2011.
- FREITAG, R. M. K; SARMENTO, V. H. L.; COSTA, C. C.; SANTOS, K. L.. Teste de cloze e competência em leitura de universitários: uma experiência no curso de química/licenciatura da UFS/Itabaiana. **Revista Científica Internacional**. v. IX, n. 30, 1-13, 2014.
- HODGES, L. V. S. D. & NOBRE, A. P. M. C. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, Nov-2012.

JOLY, M. C. R. A. Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para Universitários Brasileiros- Estudo de Validade Divergente. **Uni. Psychol. Bogotá(Colombia)**, v. 6, n. 3, p. 507-521, 2007.

JOLY, M. C. R. A. et al. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, 23-29, Jan-Abr de 2015.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S.; ALMEIDA, L. S.; FRANCO, A. H. R. Competências de estudo e leitura em universitários. In: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA/ EVALUACIÓN PSICOLÓGICA XV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 2011. Lisboa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2011. p. 85-95.

MALUF, M.R. & SARGIANI, R. A. Aprendendo a Ler e Escrever em Português no Brasil: contribuições de pesquisas de avaliação e intervenção experimental. In: OLIVEIRA, J. P. et al (Org.). Alfabetização em países de Língua Portuguesa: pesquisa e intervenção. Curitiba, PR: CRV, 2014. Cap. 1.

MARINI, J. A. S. Metacognição e Leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 10, n. 2, 323-329, 2006.

MARTÍNEZ-FERNANDÉZ, R. Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas em estudiantes universitários de psicologia. **Anales de Psicología**. v. 23, n. 1, 7-16, 2007.

OLIVEIRA, A.M.; GERMANO, G.D.; CAPELLINI S.A. Desempenho de escolares em provas de processo de identificação de letras e do processo léxico. **Revista CEFAC**. São Paulo, v. 18, n. 5, p. 1121-1132, 2016.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 38, n. 1, P. 181-196, 2012.

PRESSANTO, I. M. P.; FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S. Quem sabe ler editoriais? Desenvolvendo habilidades de leitura através de sequência didática. **Conjunturas**: Caxias do Sul, v. 16, n. 2, p. 128- 140, Maio-Ago, 2011.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.1, p.109-116, 2003.

RODRIGUES, M. C.; ALVES, M. A. P.; ALMEIDA, R. D.; SILVA, R. L. M. Intervenção em habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura em alunos do

Programa de Educação Tutorial-PET. **Revista Teoria e prática**: São Paulo, v. 16, n. 1, p. 181-190, Jan- Abr de 2014.

SALLES, J.F.; PAULA, F.V. Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas. **Educar em revista**. Curitiba, n. 62, 53-67, 2016.

SANTOS, A. A. A. et al. O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n.3, p. 549-560, 2002.

VIANA, F. L.; TEIXEIRA, M. M.. Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. 1º Edição. Porto- Portugal: edições ASA, 2002. p. 143.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário Sociodemográfico: Obrigatório (*)

Sexo*:

() Feminino

() Masculino

Faixa Etária*: _____

Curso*: _____

Período*(semestre): _____

Instituição*: _____

Turno*:

() Matutino

() Vespertino

() Noturno

() Integral



ANEXOS ANEXO A

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Departamento de Psicopedagogia**



Núcleo de Estudos em Educação, Saúde Mental e Psicometria- NESMEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE

Esta pesquisa é sobre METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR. Está sendo desenvolvida por Thaís Lucas de Melo Pereira, estudante do curso de Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, sobre a orientação da Professora Dra. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino.

O objetivo principal desse estudo é descrever o uso de estratégias metacognitivas e sua relação com a compreensão em leitura. A finalidade deste trabalho é contribuir para a caracterização dos estudantes da área de humanas. E, diante dos resultados espera-se futuramente possibilitar intervenções na aquisição de estratégias metacognitivas para melhoramento da aprendizagem e desempenho acadêmico.

Solicitamos a sua colaboração para responder ao questionário e escalas (com duração média de quinze minutos), assim como sua autorização para mostrar os resultados deste estudo em eventos das áreas de educação e saúde; e para embasar publicações. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que esta pesquisa apresenta riscos mínimos à saúde dos participantes como desconforto físico e emocional, caso isso ocorra vale salientar que será prestada assistência no decorrer ou após a aplicação, para tal solicita-se a comunicação.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou no decorrer resolver desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que julgue necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância da pesquisa proposta, de como será minha colaboração, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar do estudo, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins acadêmicos e científicos. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____ de Março de 2017.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador participante

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, entrar em contato- Profa. Dra. Carla Alexandra da Silva Moita Minervino. Email: nesmep.ufpb@gmail.com

Agradecemos sua participação!

ANEXO B

Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL-U)- (Joly, 2003)

“Quando lemos um texto acadêmico nosso objetivo é entendê-lo. Pense sobre como você faz para tentar entender melhor um texto acadêmico. Abaixo há uma lista de afirmações sobre várias maneiras usadas para ajudar os leitores em sua compreensão do texto. Assinale, para cada uma delas, a frequência com que as utiliza como ajuda para entender melhor os textos que você lê.”

Antes da Leitura	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Estabelecer um objetivo geral para a leitura.	0	1	2	3	4
2. Planejar minha leitura organizando um roteiro.	0	1	2	3	4
3. Fazer questões sobre o conteúdo do texto.	0	1	2	3	4
4. Ver como é a organização e sequência do texto.	0	1	2	3	4
5. Verificar o que já sei e conheço sobre o assunto.	0	1	2	3	4
6. Verificar se o que vou ler viabiliza o meu objetivo.	0	1	2	3	4
Durante a Leitura	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
7. Criticar e opinar sobre as informações do texto.	0	1	2	3	4
8. Fazer interrupções para ver se estou entendendo.	0	1	2	3	4
9. Rerler trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade em entender.	0	1	2	3	4
10. Rerler alguns trechos quando me distraio.	0	1	2	3	4
11. Verificar as suposições que fiz sobre o texto.	0	1	2	3	4
12. Usar marca texto para destacar as informações.	0	1	2	3	4
13. Ritmo de leitura compatível com a dificuldade.	0	1	2	3	4
14. Usar o dicionário para entender palavras novas.	0	1	2	3	4
15. Fazer anotações no texto para entendê-lo melhor.	0	1	2	3	4
16. Rerler trechos quando não consigo relacionar uma informação com as anteriores.	0	1	2	3	4
17. Relembrar os principais pontos do texto.	0	1	2	3	4

18.Deduzir informações do texto.	0	1 1	2	3	4
19.Analisar se as informações são lógicas.	0	1	2	3	4
20. Ler com atenção e devagar para compreender.	0	1	2	3	4
21.Reler trechos para relacionar as informações.	0	1	2	3	4
22.Concentrar-me na leitura se o texto é difícil.	0	1	2	3	4
23.Visualizar a informação do texto para lembrá-la.	0	1	2	3	4
24.Questionar o texto para entendê-lo melhor.	0	1	2	3	4
25. Fazer suposições de um trecho por não entender.	0	1	2	3	4
26.Ficar atento a nomes, datas época, local.	0	1	2	3	4
27.Responder as questões que fiz sobre o texto.	0	1	2	3	4
Após a leitura	Nunca	Poucas Vezez	Algumas Vezez	Muitas Vezez	Sempre
28.Analisar suposições certas e erradas feitas.	0	1	2	3	4
29.Relembrar os principais pontos do texto.	0	1	2	3	4
30. Parafrasear as informações importantes.	0	1	2	3	4
31.Reler o texto quando tenho dificuldades.	0	1	2	3	4
32.Fazer um resumo do texto.	0	1	2	3	4
33.Verificar se atingi o objetivo estabelecido.	0	1	2	3	4
34.Identificar as dicas do texto que me permitiram fazer as hipóteses corretas antes de ler.	0	1	2	3	4
35.Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.	0	1	2	3	4

ANEXO C

Teste de Cloze

Apresenta-se abaixo uma crônica de Luís Fernando Veríssimo (1995) chamada “Desentendimento”.

Instruções: Por favor, responda a cada uma das lacunas com a palavra que julgar necessária, dando assim sentido ao texto.

“A comunicação com garçons pode ser uma provação em qualquer parte do mundo. Costumo tomar leite frio, de manhã. Em Tóquio, na primeira vez em que nos aventuramos a tomar café fora do _____, fui munido da palavra _____ para leite. Miruki, ou _____ parecida. Experimentei-a no _____, que me devolveu um _____ cheio de perplexidade. Tentei _____ novo, em várias flexões. _____ acertei: era preciso dizer _____ palavra rapidamente. Veio _____. Quente. Não sei que _____ utilizei para dizer que _____ queria frio- duvido que _____ me abraçado e simulado _____ tremedeira, o que só _____ o garçom sair atrás _____ alguma corrente de ar _____ dentro do restaurante-, mas _____ entendeu, levou o copo _____ o trouxe de volta. _____ pedras de gelo dentro _____ leite. Um japonês que _____ nosso desentendimento de uma _____ ao lado se ofereceu _____ ajudar. Traduziu meu pedido _____ o garçom. Tudo esclarecido. _____ a intermediação enquanto o _____ voltava para a cozinha _____ o copo e pouco _____ o trazia de volta. _____ à ameaça a paz _____ e à amizade entre _____ povos, levantei o copo _____ direção do tradutor num _____ agradecido. O leite estava _____.

Em Budapeste entramos num _____ em que o menu _____ em húngaro e alemão, _____ o húngaro é tão _____ que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única palavra em alemão que qualquer pessoa precisa saber, além de bite e danke: forelle. Quer dizer truta. Eu poderia andar pela Alemanha comendo truta em todas as refeições- salvo no café da manhã, claro. São as melhores do mundo, e não havia razão para as trutas húngaras não serem parecidas. Não fiquei sabendo. Não havia forelle em qualquer língua do restaurante. Acabei apontando com o dedo para a palavra com menos consoantes que vi, e que acabou sendo o nome de uma almôndega do tamanho aproximado de uma granada. Sobrevivi.”

AGRADECIMENTOS

A Deus, “porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem a inteligência e o conhecimento” (Provérbios de Salomão 2:6). Obrigada paizinho, lindo!

A minha família:

Meus pais Vauherlene e João Carlos, obrigada por terem sido tão amorosos, cuidadosos; principalmente, nesses últimos meses pela disponibilidade e compreensão.

Minha irmã Déborah, por ter me feito rir muito, ser essa pessoa tão humilde e linda.

Ao meu amado esposo Esdras, sem dúvidas você foi meu maior incentivador, patrocinador e quem mais suportou meus estresses. Essa conquista é nossa. A você meu mais profundo afeto.

À minha avó Jurandir (quem mais chorou quando passei no vestibular), guardo suas palavras comigo: “a maior riqueza que uma mulher pode ter é o conhecimento”. Grata pelas mãos de fada nas lembrancinhas.

Ao meu avô paterno Laerte, por todo apoio mesmo morando em outro estado.

Aos meus tios e tias: Vamberto, Valclenia, Vilberto, Valclívia- minha segunda mãe; te amo-, Valberto, Valéria, Valterlúcia, Anaí, Leninha, Thereza, Ivanildo; todos vocês demonstraram cuidado com a minha educação e, são os melhores do mundo.

Meus primos: Mateus, Maria, Rebecca, Valdemir e Zaíra meus eternos pimpolhos/cobaias, ver vocês aprendendo foi inspirador. Sem vocês seria tudo sem graça, cor e, barulho (coloca barulho, nisso!).

Ao meu sogro Fernando Carvalho, grande homem. Obrigada pelos infinitos conselhos e orações.

A minha amiga e sogra, professora Dra. Nailze Figueiredo de Souza, companheira nos últimos dois anos. Admiro-te e amo.

Sou grata pelo incentivo de minha avó adotiva, Eliete Figueiredo.

Aos meus muitos amigos, irmãos por afinidade. Todos vocês me provaram que amigos amam em todos os momentos e, na angústia são como irmãos (Provérbios de Salomão 17:17):

Rayane Kelly, que ouviu prontamente minhas dificuldades mesmo sem entender boa parte delas e, sempre me apoiou desde o tempo de escola.

Luana Vanessa Soares Fernandes, amiga de graduação. Muitíssimo obrigada por ter me incentivado a não desistir do curso, conversas e aprendizados.

Á todos da Congregacional do Valentina, a existência de vocês é edificante para mim.

Aos estimados que fazem parte da Congregacional de Cacimbas, principalmente, o departamento infantil por compreender minhas ausências e, me apoiarem.

Á professora Dra. Karla Janaína Cruz Costa, grata por me ajudar com as crônicas, és um exemplo para mim.

Não poderia deixar de expressar gratidão às amigadas do Núcleo de Estudos em Saúde Mental Educação e Psicometria (NESMEP):

Mary Leite, meu amorzinho obrigada pela ajuda na coleta de dados e pelas caronas. Joyce Kelly, grata às muitas conversas na parada de ônibus e, nos restaurantes. Carolina Melo, por tirar minhas dúvidas na época da monitoria e, pelas muitas risadas. Jordana Vívian, por me ajudar nas indagações sobre bioestatística. Mírian Lima e Murilo Ciza, por me ajudarem a encontrar artigos e as piadas que animavam. Wyrlla, Andriely, Isaac, Lívia e Mayra, obrigada pela disponibilidade e atenção na coleta de dados. Guilherme Stanley, Carol Simplício, Lisiane Dias, Letícia Alves, Felipe Oliveira, Sâmara Rodrigues e Nicolý Araújo, grata por terem me permitido ajudá-los e terem me auxiliado em algum momento.

A minha orientadora Carla Alexandra da Silva Moita Minervino, por primeiramente ter oportunizado ser sua monitora, momentos nos quais aprendi a admirá-la; obrigada pelos conselhos e ensinamentos, até mesmo através de um simples olhar. Bem como as orientações para construção deste estudo. Em destaque aspectos marcantes: sua serenidade tornou-se contagiante; seu afeto acolhedor, suas repreensões construtivas e, os elogios conduziram-me a responsabilidade e incentivo. Sinto-me privilegiada por ser sua orientanda. Gratidão!

A Universidade Federal da Paraíba. Todo corpo docente do Departamento de Psicopedagogia pelos ensinamentos. Em especial: professora Ma. Émille Burity Dias por ter despertado o interesse em estudos sobre leitura (no minicurso do CCNEC, em 2015) e principalmente, as contribuições para melhoria desta pesquisa. Professora Dra. Viviany

Pessoa, pela paciência e orientação em sala. Assim como, professora Ma. Andréia Dutra Escarião, obrigada por ter sido minha alentadora nos instantes de desânimo e; ter me introduzido no universo da pesquisa.

Aos universitários participantes do estudo, que se disponibilizaram e demonstraram interesse com a temática abordada. A minha turma 2013.1, posso dizer que foi privilégio estudar com vocês, especialmente a “galera do fundão” (Stéfany, Daniel, Jéssica, Tábita, e Hayanna) companheiros durante boa parte da graduação. Bem como a turma 2013.2, pelo acolhimento neste último semestre. Desejo sucesso e realizações profissionais.

Á todos os outros não citados que direta ou indiretamente colaboraram com o encerramento desta etapa.

Por último, mas não menos importante: Jesus Cristo, meu mestre, companheiro e amigo. A quem direciono toda devoção e gratidão, pois tu és a razão do meu viver. As palavras que resumem meus sentimentos são:

“És o dono dos meus dias sempre comigo, todo tempo. És o centro da minha vida que seja teu o meu pensamento [...] que toda vida em mim seja para te adorar. Vejo, sinto, penso para o teu louvor, choro, canto, vivo para ti, Senhor! Tudo o que sou é teu [...] o meu prazer está em ti, que meu louvor alegre a ti.” (Daniela Araújo).